

com a proliferação da imprensa escrita local, da instrução pública e de uma cultura livresca nativa a partir da década de 1830. Com o propósito de mostrar o dinamismo da (re)acção indígena às intromissões das disciplinas científicas do Ocidente, os capítulos 7 e 8 descrevem um conjunto de controvérsias entre eruditos indígenas e especialistas ocidentais nos campos da astronomia, da medicina, da linguagem e da geografia. Servindo como exame da receptividade crítica da cultura científica ocidental pelas seculares tradições eruditas da Índia, estes capítulos revelam ainda como a intromissão ocidental esteve, por vezes, menos ao serviço da anulação dos saberes locais e em prol da hegemonia epistémica europeia e mais interessada no encontro sincrético das duas culturas. O capítulo 9 remata a narrativa com a análise da famosa revolta dos sipais de 1857 e das subsequentes acções de pacificação. O motivo da análise é, precisamente, a dupla revelação da força e da fraqueza do colonialismo inglês na Índia através da descrição do jogo entre informação, vigilância, poder e insurreição. É que, se o caso da temerária e massiva sublevação de 1857 elucidada bem o dinamismo subterrâneo da ecumene indiana, os buracos do governo colonial e a ineficácia do orientalismo, o mesmo caso serve também para evidenciar as circunstâncias do sucesso da pacificação colonialista: a rápida resposta no acionamento de um sistema de infor-

mação, apoiado no telégrafo, e o desenvolvimento de uma máquina de censura que estancou a circulação da opinião indígena. Da leitura da obra importa, contudo, levantar uma questão: a de saber se o esforço de Bayly para sublinhar a influência da ordem de informação não corre o risco de presumir nessa ordem a estrutura determinante acerca do *que foi* o colonialismo.

RICARDO ROQUE

Margarida Chagas Lopes e Aquiles Pinto, Competitividade, Aprendizagens e Soluções Pedagógicas, Oeiras, Celta, 1999, 76 páginas.

Esta interessante obra constitui um importante contributo para a análise, no presente contexto económico internacional, das condições de desenvolvimento da União Europeia e, dentro desta, da orientação mais adequada para o nosso país. Salienta-se o mérito de os autores não terem circunscrito o debate das condições de competitividade ao foro das dinâmicas económicas e empresariais, tendo não só analisado e discutido a articulação das necessidades de mão-de-obra e qualificações que as empresas exprimem e as saídas dos sistemas de ensino e formação, como avaliado o papel da escola nas mudanças a implementar e as mudanças que lhe são impostas pelas transformações tecnológicas.

Numa viagem que é feita do universo laboral para o escolar, os autores organizam a obra em quatro capítulos:

- Nos dois primeiros realizam uma síntese completa e profunda dos dados enquadradores dos problemas em debate — «o desemprego agudo e persistente na Europa» (p. 3), o modelo de crescimento a adoptar e o papel da união económica e monetária nesse crescimento — e identificam as especificidades do mercado de trabalho e das políticas de gestão dos recursos humanos do caso português;
- Nos dois últimos analisam os caminhos possíveis (estratégias e percursos) para promover a *empregabilidade* (entendida como o apetrechamento dos indivíduos com formações que possibilitem fazerem face à imprevisibilidade da evolução dinâmica do mercado de trabalho — p. 31), discutindo tanto a organização provável do trabalho futuro (cap. 3) como o âmbito do incremento de novas competências e das novas fontes de aprendizagem (cap. 4).

Da minha parte, deslocar-me-ei das teses defendidas e das interrogações formuladas pelos próprios autores para as questões que a leitura da obra me suscitou no tocante, especificamente, ao domínio escolar e pedagógico, campo onde disponho de alguns recursos analíticos e onde, por consequência, me ocorreram essas interrogações.

Os dados de partida são colocados de forma clara e inequívoca:

«O crescimento europeu é lento, tem descurado a competitividade e caracteriza-se por um conjunto de freios que impedem a criação de emprego [...] a Mesa Redonda dos Industriais Europeus constata que o desemprego na Europa se mantém elevado em períodos de recuperação, que o desemprego de longa duração assume proporções significativas e ainda que talvez comece mesmo a configurar-se a hipótese, sempre repudiada até agora, de que o emprego europeu se manifeste com histerese, não conseguindo recuperar para os níveis anteriores a cada crise» (p. 14).

Os autores analisam as especificidades do desemprego europeu, contrapondo-as às que caracterizam a sociedade americana, onde são muito maiores a mobilidade e o ritmo de criação e destruição de emprego, sendo o desemprego uma situação recorrente, mas vivida por períodos de menor duração.

Da análise das causas prováveis desta diferenciação perfilam-se algumas pistas que, provavelmente, contribuirão para o aumento da competitividade europeia (e também nacional), nomeadamente a redução da rigidez dos mercados de trabalho (com aumento da mobilidade geográfica e ocupacional) e o maior ajustamento entre as qualificações procuradas e as oferecidas.

A propósito desta desarticulação escola-trabalho, creio ser importante salientar que melhorar o processo de articulação implica mudanças em ambos os contextos, ou seja, a tão difundida e proclamada ineficácia do

sistema educativo face aos requisitos do mercado de trabalho tem ocultado «a manutenção de estruturas produtivas globalmente anquilosadas e desequilibradas [...] [e] a reduzida capacidade de inovação organizacional que tem caracterizado tanto o sector público como o sector privado da economia [...]» (Pinto, p. 25). Se as organizações económicas não se renovarem, democratizarem e qualificarem, poderíamos estar a preparar jovens activos, criativos, responsáveis, empreendedores e participativos que as empresas desprezariam, não aproveitando nem valorizando o potencial de transformação e o acréscimo de competitividade que esses recursos humanos lhes trariam.

Um dos documentos elaborados pela Mesa Redonda dos Industriais Europeus (1993) salientou «a importância das políticas de crescimento e desenvolvimento de novas tecnologias e de investigação e desenvolvimento [...] a necessidade de melhorar a oferta educativa e de formação [adoptando estratégias que privilegiem] a qualidade, a adaptabilidade e o enfoque no longo prazo [...] a aprendizagem de ‘banda larga’ que combina conhecimentos e atitudes, a formação ao longo da vida activa, as potencialidades do conhecimento informal, o estímulo à auto-aprendizagem e as atitudes pró-activas face à aprendizagem permanente [...]» (p. 16).

Considerando, como salientam Margarida Chagas e Aquiles Pinto, que a organização provável do trabalho futuro exigirá organizações *contingentes, qualificantes e em rede* (claro que nem todas poderão ser

qualificantes, mas muito mais poderiam fazer por sê-lo, como assinalam os autores) e que têm de continuamente promover e facilitar a aprendizagem dos seus colaboradores, entendem ser necessário (re)pensar a formação que os diversos contextos educativos promovem ou deveriam promover. A questão central, afirmam, é «a de saber em que medida será possível dotar as empresas das pessoas com as necessárias aptidões e dos processos organizativos adequados à interacção virtuosa das aprendizagens individual, de grupo e global, esperando que o ambiente macroeconómico cumpra o seu papel» (p. 47).

Distanciando-se dos autores que defendem que o desenvolvimento provável da prática da auto-aprendizagem levará à quebra de importância dos programas de formação, Margarida Lopes e Aquiles Pinto consideram relevante o incremento de programas de formação *na e pela* empresa e postulam a introdução de significativas mudanças nos sistemas educativos existentes, de modo a potenciarem a adaptação dos jovens à vida activa, com os contornos que a competitividade e a dinâmica económica têm vindo a assumir.

Em termos prospectivos, uma ideia importante a reter é a previsível atenuação das fronteiras entre os sistemas de educação e os de formação. Reiterando os princípios consagrados na *Carta Magna: Educação e Formação ao Longo da Vida*, os autores assinalam a orientação global das mudanças no interface do sistema de ensino e do de formação, até

aqui distanciados e divorciados: consideradas a formação inicial e a contínua em pé de igualdade, as escolas passarão a ser responsáveis pela formação contínua dos alunos que nelas realizaram a formação inicial ao mesmo tempo que os cursos e competências profissionais adquiridos fora do controle da escola conhecerão uma valorização académica.

Quanto à orientação a imprimir às mudanças nos sistemas de educação/formação, defendem que, dada a «importância dos *grupos de trabalho* e do *projecto* como factores estruturantes da organização e aprendizagem empresarial» (p. 49), se torna necessário ser formado num contexto educativo que adopte uma *pedagogia activa*, em que o formando assume um papel de construtor, e não de receptáculo, desenvolvendo, fundamentalmente, a capacidade de *aprender a aprender*. E os autores vão mais longe: para além da formação para o mercado de trabalho, os sistemas educativos devem preparar para o desempenho do papel social de adulto activo, que inclui a gestão do lazer e a participação cívica, ou seja, deve ser pensada de modo a «preparar para a diversidade de situações de trabalho, de inactividade, de ocupação [...] que irão conhecer ao longo da vida» (p. 51).

Esta tese aparece acompanhada da proclamação da inevitabilidade da mudança dos sistemas educativos, dada a, também inevitável, introdução nestes contextos das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) — realizada a devida formação dos professores, estes pas-

sariam a ser capazes de orientar a aprendizagem dos seus alunos, que, num processo individualizado e com o recurso aos meios técnicos disponíveis tanto na escola como em casa, concretizariam projectos concebidos em grupo (pelos alunos, sob orientação ou proposta do docente ou por solicitação do contexto comunitário geograficamente próximo ou longínquo — neste último caso, a *comunidade dos internautas*). Estes alunos, uma vez a realizar aprendizagens de forma activa, com o respectivo acréscimo de motivação que tal implica, não só estariam, finalmente, preparados para a integração na vida activa, como deixariam de ser indisciplinados, desinteressados e em risco de abandono. Em suma, prover as escolas de meios técnicos e ter professores formados e mobilizados para a implementação desta *escola nova* parece ser a solução à vista capaz de renovar o sentido da própria escola.

Trata-se de uma visão idílica e redentora, ciclicamente reactivada e renovada desde há mais de um século em contextos históricos em que se intensificam as dinâmicas de transformação social e de crise da escola e de uma recorrente reificação das tecnologias no campo educativo. Perspectivar as enunciadas mudanças é não ter suficientemente em consideração as relações sociais (e de poder) inscritas na *natureza* do próprio sistema educativo, ou seja, que a sobrevalorização de determinadas capacidades e saberes e a consequente subvalorização de outros (mais instrumentais e práticos) não são alhei-

as à reprodução da supremacia social de determinados grupos sociais. A questão reside em analisar as implicações que teriam nessa lógica as transformações anunciadas, dado que a multiplicação dos percursos de aprendizagem dificultaria a hierarquização das classificações escolares; de uma forma básica, cabe perguntar: e se todos os alunos, depois de ser terem homogeneizado ao máximo as condições de utilização das NTIC, demonstrassem semelhantes capacidades de *aprender a aprender*? O que acontece se os sistemas educativos deixarem de estabelecer as informações-conteúdos (quais e quantas) que é preciso dominar? E podem, efectivamente, os professores implementar a diversificação e individualização das estratégias de aprendizagem sendo os alunos no ponto de chegada obrigados a prestar provas nacionais? Como avaliar sem desvalorizar a diversidade dos percursos e processos de aprendizagem?

Considero igualmente polémica a tese de que a escola tem sido até recentemente o mais importante contexto de aprendizagem, explícita na afirmação de que «[a] escola deixou de ser o local, por excelência, para aprendizagem; esta pode realizar-se em casa, com os grupos de pertença, em empresas, nas comunidades com que se contacta através dos meios de comunicação social, do *multimedia*, em auto-formação e através de múltiplas outras formas de chegar à informação e ao conhecimento» (p. 59), pois sempre terá existido na formação das crianças e dos jovens concorrência de meios exteriores à escola, apesar de apenas os saberes aqui difundidos te-

rem tido estatuto de relevância e legitimidade sociais. Como salienta Madureira Pinto (1990), a aprendizagem e a difusão de saberes fazem parte do próprio processo de socialização, sendo esses saberes «dotados de graus diversos de explicitação (desde o da articulação formalizada de conceitos aos dos mais insensíveis automatismos e disposições pragmáticas) [...]» (p. 18). Ainda a este propósito, veja-se a resistência que tem revelado a educação familiar (origem social) na afectação das trajectórias escolares, apesar do acréscimo de mobilidade social verificável nas últimas décadas.

Margarida Lopes e Aquiles Pinto conseguem, creio bem, dada a amplitude do universo de referência, a centralidade da sua reflexão e ainda a linguagem acessível que utilizam, cativar para a leitura do seu texto não só cientistas sociais e professores como todos os que se interessem pelas questões em análise.

Bibliografia

- COMISSÃO NACIONAL PARA O ANO DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA (1998), *Carta Magna: Educação e Formação ao Longo da Vida*.
- EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALS (1993), *European Labour Markets: An Update on Perspectives and Requirements for Job Generation in the Second Half of 1990's*, Bruxelas.
- PINTO, J. Madureira (1990), «Escolarização, relações com o trabalho e práticas sociais», in Stoer (org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*, Porto, Afrontamento.